



Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

ISSN: 1692-715X

ISSN: 2027-7679

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde
- Universidad de Manizales

Grau-Rengifo, Olaya; Díaz-Bórquez, Daniela; Muñoz-Reyes, Carla
Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos*
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 19, núm. 2, 2021, Mayo-Agosto, pp. 74-102
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales

DOI: <https://doi.org/10.11600/ricsnj.19.2.4228>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77369238004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos

Olaya Grau-Rengifo, Ph.D.^a

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Daniela Díaz-Bórquez, Mg.^b

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Carla Muñoz-Reyes, Socióloga^c

Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile



mograu@uc.cl

Resumen (analítico)

Este artículo presenta el resultado de una metasíntesis cualitativa de experiencias educativas de la niñez migrante en Chile, realizada a partir del análisis de los principales estándares de cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, específicamente de los principios derivados del derecho a la educación. Durante septiembre de 2019 se realizó una revisión sistemática de artículos en las bases de datos Ebscohost, SciELO, Dialnet y Redalyc, principalmente. Se incluyeron artículos originales derivados de investigaciones realizadas en Chile sobre niñez migrante y educación. Los resultados indican que, si bien los principios de acceso y disponibilidad están más bien resueltos en materia de educación, los desafíos radican en fortalecer procesos de inclusión educativa desde una perspectiva intercultural.

Palabras clave

Niñez migrante, experiencias educativas, educación intercultural, derecho a la educación, Chile.

Thesaurio

Tesaurio de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D., & Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29.

<https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4228>

Historial

Recibido: 31.07.2020

Aceptado: 02.10.2020

Publicado: 20.04.2021

Información artículo

El artículo forma parte de la investigación *Cuidado y crianza entre culturas: saberes y pareceres en las relaciones de cuidado durante la gestación y primera infancia en familias migrantes latinoamericanas en Chile*, Fondecyt Iniciación n.º 11180217, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, desde noviembre 2018 hasta octubre 2021, y adscrito a la Pontificia Universidad Católica de Chile. **Área:** otras ciencias sociales. **Subárea:** interdisciplinaria.

Migrant children in Chile: Metasynthesis of educational experiences using a rights-based approach

Abstract (analytical)

This article presents a study based on a qualitative meta-synthesis of educational experiences of migrant children in Chile using a children's rights perspective based on compliance with these rights, specifically the right to education. A systematic review of articles was carried out in September 2019 using the EBSCOhost, SciELO, Dialnet and Redalyc databases. This literature review focused on original articles describing research in on migrant children and education in Chile. The results indicate that although the principles of access and availability are considered an educational issue, challenges involve strengthening educational inclusion processes using an intercultural perspective.

Keywords

Migrant childhood, educational experiences, intercultural education, right to education, Chile.

Crianças migrantes no Chile: Metasíntese de experiências educacionais com enfoque de direitos

Resumo (analítico)

Este artigo apresenta um estudo baseado em uma metassíntese qualitativa de experiências educacionais de crianças migrantes no Chile sob uma perspectiva de direitos, com base nos principais padrões de cumprimento dos direitos das crianças, especificamente nos princípios derivados da lei para a educação. Uma revisão sistemática dos artigos foi realizada em setembro de 2019 nas bases de dados EBSCOhost, SciELO, Dialnet e Redalyc, principalmente artigos originais derivados de pesquisas realizadas no Chile sobre crianças e educação migrantes. Os resultados indicam que, embora os princípios de acesso e disponibilidade sejam bastante resolvidos na educação, os desafios estão no fortalecimento dos processos de inclusão educacional a partir de uma perspectiva intercultural.


Palavras-chave

Infância migrantes, experiências educacionais, educação intercultural, direito à educação, Chile.

Información autores

[a] Trabajadora Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Investigación Participativa y Desarrollo local. Magíster en Gobierno y Administración Pública, Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Ciencias Políticas, Universidad Complutense de Madrid (España). Profesora asistente de la Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile.  [0000-0003-0892-0795](#). H5: 3. Correo electrónico: mograu@uc.cl

[b] Trabajadora Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora adjunta Escuela Trabajo Social Universidad Católica de Chile. Presidenta del Observatorio Niñez Adolescencia.  [0000-0002-7179-8887](#). H5: 2. Correo electrónico: ddiaz@uc.cl

[c] Socióloga, Pontificia Universidad Católica de Chile. Analista en el Centro para la Transformación Educativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile.  [0000-0002-2976-806X](#). H5: 0. Correo electrónico: clmunoz1@uc.cl

Introducción

Diversos estudios (Alvites & Jiménez, 2011; Eyzaguirre *et al.*, 2019; Joiko & Vásquez, 2016; Pavez, 2017; Pavez & Galaz-Valderrama, 2018; Poblete & Galaz, 2017; Riedemann & Stefoni, 2015) indican que la educación es clave en los procesos de integración o de inclusión de los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNJ) migrantes en Chile. Los contextos escolares son un espacio de acogida concreto donde la niñez migrante, al ejercer sus derechos en un ámbito local específico, experimenta procesos de integración social en la sociedad receptora.

Los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadísticas (2019)¹ y por el Censo 2017 reportan que en Chile el 20 % de la población migrante corresponde a NNA de 0 a 15 años. En cuanto a acceso a educación, destaca el aumento de la matrícula extranjera dentro de la matrícula total en los establecimientos públicos, que pasó del 1.5 % en el 2015 a una tasa del 3.5 % en el 2017 y del 5.3 % en el 2018. Adicionalmente, en 2017 el total de la matrícula extranjera aumentó un 2.2 %, sin distinción de dependencia administrativa de los establecimientos, mientras que en el 2018 asciende a un 3.2 % de la población escolar. Este aumento se concentra en la Región Metropolitana y las regiones del extremo norte (Eyzaguirre *et al.*, 2019; Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2017). A pesar de que los datos no exhiben obstáculos en la oferta educativa para la inclusión escolar de la población infanto-juvenil migrante, sí se observa cierto rezago en la incorporación al sistema escolar de los jóvenes recién llegados al país (Eyzaguirre *et al.*, 2019). Con todo, no es posible afirmar por completo que en Chile se ha producido la inclusión educativa de la niñez migrante, entendida como el reconocimiento y la valoración de la diferencia cultural, generada en el marco de prácticas inclusivas e instituciones inclusoras

¹ Datos recientes nos indican que la población extranjera en Chile asciende a 1 251 225 personas, correspondiente al 6.6 % de la población total, cifra que da cuenta del aumento acelerado de la población extranjera en el país, si se compara con los datos aportados por el censo 2017, que indican un 4.3 % del total de la población. Del porcentaje actual, la comunidad venezolana es la de mayor representatividad con un 23 %, desplazando a la comunidad peruana que figura con un 17.8 % de representatividad, según el censo 2017.

(Sinisi, 2010). Por el contrario, la acogida a NNA migrantes transita entre la integración entendida como la normalización de los estudiantes a fin de ajustarles al contexto educativo y el desarrollo de prácticas inclusivas que paulatinamente pueden permear el sistema educativo (inclusión).

Este escenario se reproduce internacionalmente. Estudios recientes en Argentina, Colombia, México, Brasil y España (Fabiano *et al.*, 2019; Fernández-Simo *et al.*, 2020; Henao-Agudelo *et al.*, 2016; Peña & García-Mendoza, 2019; Zenklusen, 2020) describen y discuten respecto a las experiencias educativas de NNA migrantes y su inclusión al sistema educativo de los países de destino. En general, estos estudios dan cuenta de la complejidad y las barreras experimentadas por estudiantes migrantes en las escuelas y establecimientos educativos, desde la estigmatización, ausencia de redes de apoyo, hipervisibilización de las distinciones culturales y la folklorización. La escuela, espacio de socialización, se muestra como un lugar de tensión, puesto que «no solo no es sensible a las demandas sociales, sino que es implacable en la exclusión del alumnado que no se adapta a sus pretensiones» (Fernández-Simo *et al.*, 2020, p. 8). La experiencia educativa de los estudiantes es además central en «el proyecto migratorio familiar» (Zenklusen, 2020, p. 21), puesto que en esta convergen distintas expectativas y desafíos que son reflejo de la trayectoria migratoria misma, ya que en este espacio se evidencia el rezago de estudiantes migrantes. Así mismo, sigue siendo un lugar para generar mejores posibilidades en el futuro.

La evidencia da cuenta de la importancia de analizar esta información a la luz del enfoque intercultural (Walsh, 2009) si se considera que, desde esta perspectiva teórica, la clave es comprender que los obstáculos que se observan tanto en el ingreso como en la permanencia de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno se deben a una desigualdad estructural y a una falta de reconocimiento de las diferencias dadas en el marco de la diversidad cultural en las sociedades actuales (Stefoni *et al.*, 2016; Tijoux, 2013b; Walsh, 2009; Yúdice, 2006). En este contexto, la escuela funciona como uno de los dispositivos de poder, donde se reproduce desigualmente la construcción social de un otro no deseado, en este caso, los y las estudiantes migrantes (Pavez, 2013; Tijoux, 2013a). Ahora bien, bajo la mirada de la perspectiva intercultural, es clave identificar la falta de reconocimiento de culturas subalternas en los espacios donde se ejerce la desigualdad (Yúdice, 2006), pero también desplegar un diálogo horizontal entre las culturas y transformar así las estructuras y dispositivos de poder desde un enfoque intercultural crítico (Walsh, 2009). Específicamente, en el marco de la educación, Walsh (2009) revela que «no es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución

política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado» (p. 5).

Por otra parte, el enfoque de derecho plasmado en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) fue ratificado por Chile en 1990. En este sentido, es bastante reciente la validación de la atención y protección especial que necesitan los NNA a partir de políticas específicas que garanticen sus derechos (Pautassi & Royo, 2012; Valverde, 2008). Lo crucial de la Convención es que supera el viejo paradigma del niño y niña como receptor y los considera sujetos de derecho en base a cuatro principios fundamentales: derecho a la no discriminación; derecho a la supervivencia (establece una serie de condiciones de vida digna), la vida y el desarrollo (afecta directamente al desarrollo personal y social, como el derecho a la educación y el acceso y participación en la cultura en igualdad de condiciones); derecho de participación y el interés superior del niño y la niña que establece el derecho de ser oídos y tenidos en cuenta (Pastor *et al.*, 2018).

Particularmente, en cuanto al derecho a la educación, la Convención plantea en su artículo 28 que los Estados parte reconocen el derecho de los NNA a la educación, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades (ONU, 1989). No obstante, los expertos reconocen que la inserción escolar de la niñez, muchas veces, no es oportuna (Feuk *et al.*, 2010).

En Chile, diversas iniciativas han buscado proteger este derecho. En 2005, la normativa Bitar determinó que ningún NNA puede ser privado de matricularse en un establecimiento cuando no tiene su situación migratoria al día. El año 2014, comenzó a operar el plan Escuela Somos Todos, que permite a quienes no tienen situación migratoria al día acceder a igualdad de oportunidades para desenvolverse en la educación pública. Estas iniciativas han reconocido la vulnerabilidad que enfrenta la niñez migrante en términos de continuidad escolar y han permitido regularizar la situación migratoria. Desde la perspectiva de Cillero (s. f.), si bien esto facilita el acceso a la educación, no garantiza la calidad de la educación o el ejercicio del derecho.

Este trabajo considera como marco normativo la Convención y los principios definidos por el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (DESC), en relación a la *Observación n.º 13* sobre el derecho a la educación, además del documento *Educación e interculturalidad en escuelas públicas: orientaciones desde la práctica* (Fundación Superación de la Pobreza [Fusupo] & Instituto de Estudios Municipales [Ichem], 2016) y como herramienta teórica el enfoque intercultural, puesto que a partir de ahí es posible analizar críticamente el diálogo entre las experiencias educativas de la niñez migrante y los es-

tándares de los derechos de los NNA (Walsh, 2009). De este modo, se analizan experiencias educativas de la niñez migrante en Chile a partir de los estándares de cumplimiento de los derechos de los NNA y, particularmente, de los principios planteados por el Comité DESC en la *Observación n.º 13: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*. A partir de las experiencias educativas reportadas por la literatura especializada, se plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿cómo operan los principios orientadores del derecho a la educación en los NNA migrantes en Chile?

Se realizó un levantamiento bibliográfico en diferentes bases de datos, para luego analizar los resultados de las investigaciones y documentos oficiales sobre el tema, en base a los principios asociados al derecho a la educación, y describir su cumplimiento en las experiencias educativas sintetizadas. Mediante una metasíntesis cualitativa, se generó un análisis en torno a cómo están operando los principios sobre derecho a la educación para los NNA migrantes en Chile, que integra y sintetiza los resultados de distintas investigaciones y documentos sobre las experiencias educativas de estos (Finfgeld, 2003).

Método

El estudio utilizó una metodología cualitativa con enfoque descriptivo-analítico, que permite realizar la descripción e interpretación de cualidades, de conceptos y de relaciones entre estos (Krause, 1995). En este caso, de las experiencias educativas de los NNA migrantes y de la implementación de los principios del derecho a la educación. Para ello, se utiliza la metasíntesis cualitativa como estrategia, a partir de la cual se reúnen, desglosan y examinan los resultados y hallazgos de la literatura revisada (Schreiber *et al.*, 1997), más allá de una agregación de datos o un análisis conceptual de otras investigaciones (Sherwood, 1999). Debido a que el objetivo de la metasíntesis cualitativa es producir una descripción e interpretación nueva e integradora de los resultados, que sea más sustantiva que el producto de las investigaciones a nivel individual y así lograr clarificar los datos en un análisis más extenso y profundo (Finfgeld, 2003; Sandelowski *et al.*, 2007; Sherwood, 1999).

La metasíntesis incluyó cuatro etapas (Finfgeld, 2003; Reis *et al.*, 2017): 1) decidir el fenómeno de interés y foco del estudio; 2) selección de los artículos para analizar; 3) extraer y analizar los datos; y 4) elaborar la síntesis.

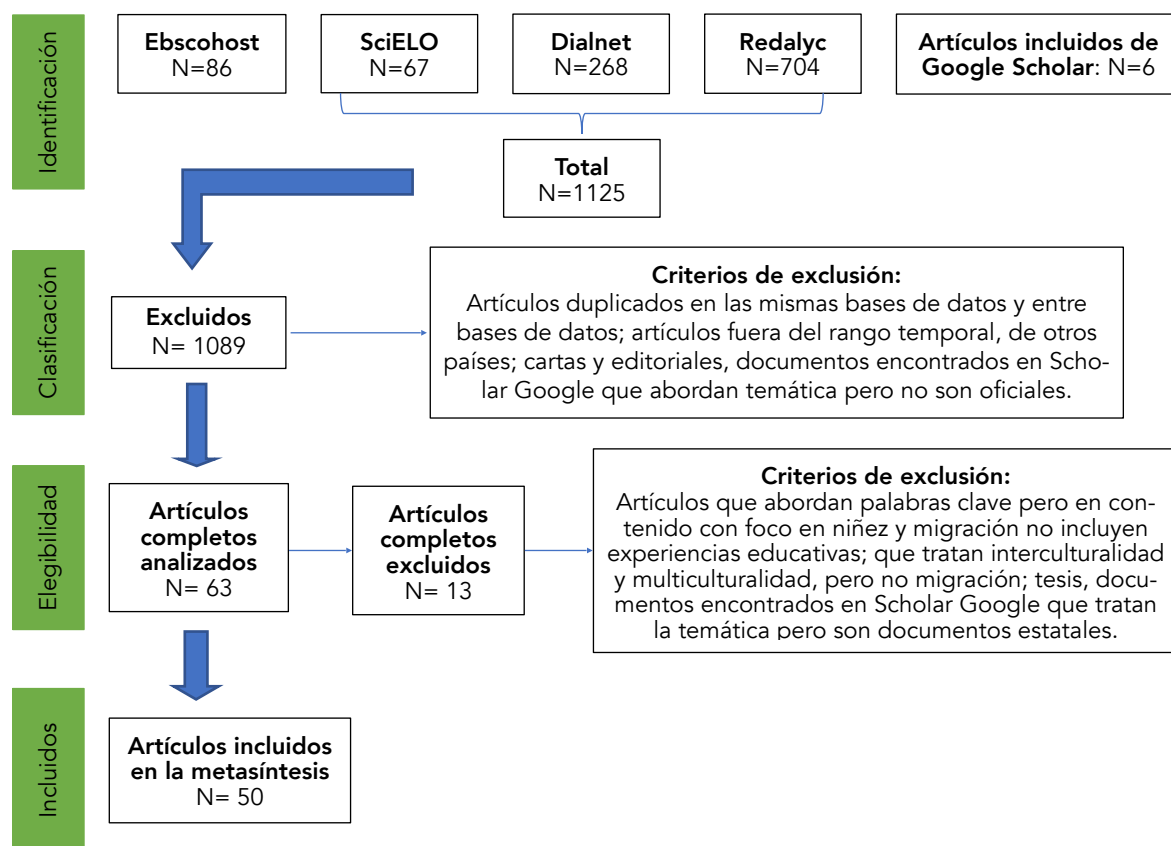
Se llevó a cabo una búsqueda y revisión sistemática durante septiembre de 2019 en las bases de datos EBSCOhost, SciELO (Scientific Electronic Library Online), Dialnet y

Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal). En una segunda instancia, se realizó una búsqueda más abierta en Scholar Google, para pesquisar trabajos y capítulos de autores identificados como expertos en el tema de niñez migrante y enfoque de derechos.

La búsqueda y selección de artículos y otros documentos (capítulos de libros y libros) fue realizada por dos revisores de forma paralela e independiente, y consideró primero la lectura de los títulos, luego los resúmenes y en algunos casos las introducciones para, finalmente, leer los artículos completos. Las palabras claves y combinaciones utilizadas fueron: niñez migrante, educación, educación intercultural/multicultural, migración, escuela, estudiantes migrantes, derechos. A todas estas palabras y posibles combinaciones se sumó la palabra Chile, en el caso de que algunas búsquedas se centraran en otros países. También se expresaron límites de fecha e idioma. Este estudio incluyó artículos publicados entre 2010-2019, escritos en español y que reportasen experiencias y realidades educativas de los NNA migrantes en establecimientos educacionales chilenos. No hubo límite metodológico respecto a los tipos de estudios; por lo tanto, se incluyeron aquellos de método cualitativo, cuantitativo, mixtos y revisiones bibliográficas.

Se excluyeron todos los artículos fuera de este rango de tiempo, duplicados, cartas y editoriales, en otro idioma, sobre otros países y, finalmente, aquellos que no abordaran en profundidad experiencias educativas o que no permitiesen juzgar la implementación de los principios del derecho a la educación (muchos artículos tratan temas de niñez migrante y enfoque de derechos, sin abordar en profundidad la experiencia educativa de estudiantes migrantes).

La figura 1 ilustra la búsqueda de literatura realizada, que sigue y adapta el modelo Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses) (Liberati *et al.*, 2009; Moher *et al.*, 2009) para representar el proceso de selección de los artículos. Los estudios seleccionados se analizaron a partir de los principios definidos para el ejercicio al derecho a la educación en la normativa internacional de derechos humanos; estos son descritos en la tabla 1.

Figura 1*Diagrama del proceso de revisión sistemática de artículos*

Nota. Basada en Prisma, adaptado de Liberati *et al.* (2009) y Moher *et al.* (2009)

Tabla 1*Principios derecho educación*

Principio	Descripción general
De disponibilidad	Este principio se relaciona con la cantidad de programas e instituciones suficientes para acceder a la educación refiriendo a la existencia de infraestructura, materiales, instalaciones, cantidad de docentes calificados, entre otros.
De accesibilidad	Este principio versa sobre la facilitación del ingreso de estudiantes inmigrantes a instituciones y los programas de enseñanza.
De no discriminación	Este principio señala que la educación debe ser accesible a todos y todas, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación. Este principio versa sobre los resguardos y preocupación sobre aquellas prácticas que provocan la exclusión de ciertos grupos o personas, de manera arbitraria y el buen trato hacia el titular en todo momento, por medio de una conducta respetuosa que proteja su dignidad e integridad física y psicológica.
De aceptabilidad y adaptabilidad en el marco cultural	El principio de aceptabilidad implica que los programas de estudios y los métodos pedagógicos deben ser aceptables y pertinentes culturalmente y el principio de adaptabilidad toma en cuenta la flexibilidad de los programas y el modo en que se adaptan las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y diversos.

Nota. Basado en el artículo 13 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y la *Observación general n.º 13* del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, § 6º.

Resultados

A continuación, se presentan las principales características de los estudios seleccionados. Los artículos incluidos son mayoritariamente de diseño cualitativo (37). De estos, 24 corresponden a investigaciones cualitativas con entrevistas y observaciones como instrumento de recolección de datos, mientras que 13 corresponden a revisiones bibliográficas y análisis documental que consideran solo datos secundarios. De los 13 restantes, 7 artículos presentan métodos mixtos (cualitativo y cuantitativo) y 6 son de diseño exclusivamente cuantitativo. Todos los estudios seleccionados se realizaron en Chile. Del total, 20 artículos no especifican ciudad o región, porque corresponden a estudios nacionales o revisiones bibliográficas/documentales. Se incluyeron 24 estudios realizados en la zona centro del país —22 en la Región Metropolitana y 2 en Valparaíso—, 6 en la zona norte —4 en Arica y 2 en Iquique—, y solo 2 estudios se realizaron en la zona sur (Concepción y La Araucanía). Respecto a los participantes, la mayoría de los estudios aplican sus instrumentos a diversos actores educativos: 11 artículos solo presentan participantes adultos (docentes, padres, directivos), 12 presentan solo participantes NNA y 11 incluyen a ambos. Casi todos los autores principales están afiliados a universidades chilenas y solo un autor posee afiliación de una organización civil. La tabla 2 recoge las principales características de los artículos seleccionados.

Posteriormente, se analizó el estado de implementación de los cuatro principios del derecho a la educación a partir de las experiencias expuestas por los artículos académicos revisados. Los principios de aceptabilidad y adaptabilidad se analizan de manera conjunta, debido a que ambos se asocian a experiencias educativas que integran la variante cultural.

Principio de disponibilidad

Este principio se relaciona con el de accesibilidad en tanto ambos refieren a la etapa previa al ingreso de los NNA a los establecimientos educacionales. En ese sentido, las investigaciones no dicen mucho respecto a la disponibilidad, que es un tema bastante resuelto y uniforme a nivel nacional (Mineduc, 2017; Eyzaguirre *et al.*, 2019).

Tabla 2

Principales características de los artículos y estudios incluidos

Autor/año	Ubicación geográfica estudio	Método	Método de recopilación de datos	n.º de participantes
Alarcón et al. (2017)	Concepción, Chile	Método mixto: descriptivo-perspectiva epistemológica-fenomenológica	Encuesta y entrevista en profundidad	100 encuestados y 4 entrevistados estudiantes inmigrantes
Alvites y Jiménez (2011)	RM, Chile	Revisión contextual de experiencia educativa	Revisión de datos secundarios	N/A
Aravena et al. (2019)	La Araucanía, Chile	Método mixto: descriptivo y análisis de contenido	Cuestionario online y entrevista semi-estructurada	79 directivos escolares encuestados y 20 entrevistados
Beniscelli et al. (2019)	RM, Chile	Estudio de casos	Observación participante y entrevista	22 observaciones y 3 docentes
Bravo (2012)	Chile	Revisión bibliográfica	Revisión de datos secundarios	N/A
Bustos y Gairin (2017)	Arica, Chile	Teoría fundamentada	Grupos focales y entrevistas en profundidad	12 apoderados en grupo focal y 15 estudiantes entrevistados
Bustos y Pizarro (2017)	Arica, Chile	Teoría fundamentada	Grupos focales y entrevistas en profundidad	12 apoderados de grupo focal, 14 docentes entrevistados y 2 UTP entrevistados.
Campos-Bustos (2018)	RM, Chile	Cualitativo	Observación no participante	66 niños participan en los talleres, 14 % del total de estudiantes. 30 haitianos, 3 peruanos, 2 colombianos y 2 argentinos. Comunidad educativa, y estudiantes universitarios.
Campos-Bustos (2019)	RM, Chile	Método Mixto: descriptivo y analítico	Encuesta y entrevista en profundidad	5 profesionales de escuela de Quilicura y 14 docentes encuestados
Caqueo-Urizar et al. (2019)	Arica, Chile	Cuantitativo: estudio no experimental-diseño es transeccional correlacional-causal	Cuestionario con escala de discriminación en la vida cotidiana y escala de fuentes de estrés por aculturación	678 estudiantes de ambos sexos entre cuarto básico a cuarto medio, entre los 8 y 19 años
Carmona y Naudón (2018)**	Chile	Cuantitativo exploratorio, no probabilística y de método no paramétrico de libre distribución	Cuestionario online	1754 docentes (1033 cuenta con alumnado migrante)
Carrasco et al. (2013)	Valparaíso, Chile	Macroetnografía, método de comparación constante	Observación participante, entrevistas individual y grupos focales.	Educadoras de párvulos, profesores, director, mamás de niños palestinos, observación a horas de almuerzo y recreos con niños de nivel de transición 1 y 2, primero y segundo básico
Castillo et al. (2018)	Chile	Cuantitativo	Encuesta con test socio métrico	663 estudiantes, 534 apoderados
Cerón et al. (2017)	RM, Chile	Método mixto (cualitativo-cuantitativo)	Encuesta y entrevista semiestructurada	37 docentes encuestados y 7 docentes entrevistados
Eyzaguirre et al. (2019)	Chile	Cuantitativo, análisis estadístico descriptivo	Revisión de datos secundarios estadísticos	N/A
González et al. (2017)	Chile	Cuantitativo, análisis estadístico descriptivo	Encuesta-estudio longitudinal tipo panel	3000 cuestionarios a lo largo de 10 años
Hein (2012)	RM, Chile	Estudio biográfico interpretativo	Entrevistas biográficas narrativas y evaluaciones cualitativas de las redes sociales	13 adolescentes extranjeros (8 peruanos, 2 ecuatorianos y 3 colombianos)
Hernández (2016a)	RM, Chile	Estudio de casos múltiples	Entrevista en profundidad y la observación no participante	12 profesores entrevistados y observados de las escuelas República de Colombia y la escuela Fernando Alessandri Rodríguez
Hernández (2016b)	Chile	Ensayo/revisión bibliográfica	Revisión de datos secundarios	N/A
Jiménez (2014)	Chile	Revisión bibliográfica	Revisión de datos secundarios	N/A
Jiménez y Fardella (2015)	RM, Chile	Etnografía/teoría fundamentada	Observación participante y la entrevista en profundidad	9 profesores de educación básica de dos escuelas municipales de Santiago Centro
Jiménez et al. (2017)	Chile	Análisis cualitativo de contenido temático	Revisión de datos secundarios	82 fuentes documentales
Jiménez et al. (2018)	Chile	Análisis documental	Revisión de datos secundarios	32 artículos

Joiko y Vásquez (2016)	Chile	Método mixto: análisis de datos secundarios, y cualitativo	Revisión de datos secundarios, entrevistas, grupos focales, observaciones informales, notas de campo	1 grupo focal de 22 apoderados, 20 entrevistados de comunidad educativas, 15 funcionarios municipales, 9 profesionales de organizaciones no gubernamentales.
Jorquera (2016)	Chile	Revisión bibliográfica	Revisión de datos secundarios	N/A
Jorquera (2017)	Chile	Análisis documental	Revisión de tipos de textos en una aproximación científica	N/A
Marín-Alaniz (2014)	Iquique, Chile	Cualitativo exploratorio	Técnica de dibujos, trabajos artísticos y extractos de testimonios	5 trabajos artísticos hijos de migrantes provenientes de Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia, así como niños chilenos, pues justamente se intenta fomentar la integración. La edad de los participantes fluctúa entre los 7 y 12 años
Marín-Alaniz (2018)	Iquique, Chile	Análisis de contenido	Grupo focal	4 grupos focales con profesores y equipo psicosocial
Mondaca <i>et al.</i> (2018)	Arica, Chile	Cuantitativo, análisis estadístico descriptivo	Revisión de datos secundarios	N/A
Mora (2018)	Chile	Revisión bibliográfica	Revisión de datos secundarios	N/A
Mora (2019)	Chile	Teórico-práctico (propuesta de modelo de gestión de diversidad)	Revisión de datos secundarios	N/A
Moreno y Oyarzún (2013)	RM, Chile	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas abiertas	22 estudiantes chilenos pertenecientes a los niveles de 5° a 8° básico, 5 docentes y 2 directivos.
Pavez-Soto (2010)	RM, Chile	Cualitativo	Revisión de datos secundarios, entrevistas y observación participante	15 entrevistas a NNA
Pavez-Soto (2012a)	Chile	Revisión bibliográfica	Revisión de datos secundarios	N/A
Pavez-Soto (2012b)	RM, Chile	Cualitativo	Entrevistas semi estructuradas	15 entrevistas con niños y niñas peruanas
Pavez-Soto (2013)	RM, Chile	Cualitativo	Entrevistas semi estructuradas, observación participante	16 niños, niñas y familias peruanas
Pavez-Soto (2017)	RM, Chile	Cualitativo	Entrevistas	12 niños de 6 a 14 años peruanos o hijos de peruanos
Pavez-Soto y Galaz-Valderrama (2018)	RM, Chile	Método mixto: análisis descriptivo y cualitativo	Revisión de datos secundarios, entrevistas semi estructuradas y observación no estructurada	13 niños y niñas entre 8 a 17 años nacidos en Chile e hijos de padres migrantes, que viven en RM
Pavez-Soto <i>et al.</i> (2018)	Chile (Santiago, Valparaíso)	Análisis del discurso	Entrevistas semiestructuradas en profundidad	9 niños y niñas migrantes de 6 a 17 años, haitianos
Pavez-Soto <i>et al.</i> (2019)	RM, Chile	Estudio multicaso, análisis de discurso	Entrevistas semiestructuradas	docentes que dictan clases en escuelas públicas con presencia de niñas y niños migrantes
Pérez (2011)	Chile	Revisión bibliográfica	Revisión de datos secundarios	N/A
Poblete y Galaz (2017)	RM, Chile	Enfoque hermenéutico	Entrevista en profundidad y grupos focales	20 entrevistas a directivos y docentes y 10 grupos focales de estudiantes
Riedemann y Stefoni (2015)	RM, Chile	Análisis crítico del discurso	Entrevista en profundidad y grupos focales	3 entrevistas (adultos comunidad educativa), 4 grupos focales con profesores, equipo directivo y paraprofesionales y un grupo focal con alumnos haitianos. 1 cuestionario por temas de idioma
Roessler (2018)	RM, Chile	Cualitativo	Entrevista en profundidad y grupos focales	6 grupos focales y 18 entrevistas individuales a adolescentes chilenos.
Salas <i>et al.</i> (2017)	RM, Chile	Método mixto, inducción analítica, comparaciones constantes y tipologías	Instrumento IAT (medición de prejuicio implícito) y escala de actitudes hacia la multiculturalidad y entrevistas	336 escolares de escuelas de alto porcentajes de inmigrantes y 44 profesores de las mismas. 80 escolares y sus familias, y 40 educadores.
Stefoni <i>et al.</i> (2010)	Chile	Cualitativo: triangulación de datos con fuentes secundarias	Elaboración de un catastro de estudiantes extranjeros en comunas de la RM, Casen, entrevistas y grupos focales.	9 integrantes de equipos directivos, y jefes Daem, miembros de organizaciones de la sociedad civil, 18 madres de estudiantes inmigrantes, estudiantes de educación media
Stefoni (2011)	Chile	Revisión bibliográfica	Revisión de datos secundarios	N/A
Stefoni <i>et al.</i> (2016)	RM, Chile	Cualitativo	Entrevistas	Directivos, profesores y profesionales de Fusupo
Tijoux (2013a)	RM, Chile	Enfoque etnográfico	Entrevista en profundidad y observación (técnica del recorrido y mapa parlante)	Padres y madres migrante peruanos y niños y niñas hijos de inmigrantes
Tijoux (2013b)	RM, Chile	Cualitativo, análisis de contenido	Entrevista en profundidad y observación.	20 niños entre 7 y 12 años y 10 adultos (5 padres y 5 adultos de comunidad escolar)

El 58 % de los y las estudiantes migrantes asiste a establecimientos municipales y 33 % accede a establecimientos subvencionados; esto indica que el Estado ha garantizado la disponibilidad de sus establecimientos para el acceso de NNA inmigrantes al sistema educativo chileno (Eyzaguirre *et al.*, 2019). Los estudios revisados (Alvites & Jiménez, 2011; Jiménez *et al.*, 2017; Pavez, 2017; Pavez & Galaz-Valderrama, 2018; Stefoni *et al.*, 2010; Stefoni *et al.*, 2016) dan cuenta de que el Estado chileno ha implementado diversas acciones para responder a este principio, y que la política pública ha estado fundamentalmente centrada en el acceso, lo que ha permitido el aumento de NNA migrantes en el sistema educativo (Departamento de Extranjería y Migración de Chile [DEM], 2003; DEM & Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2007; Mineduc, 2005).

El artículo académico de Poblete y Galaz (2017), que aborda los principales facilitadores y obstaculizadores para la inclusión de NNA migrantes en el sistema educativo desde los actores y comunidades educativas (estudiantes, directivos y docentes), señala que uno de los facilitadores relevantes para el acceso es la proximidad de las escuelas a los entornos inmediatos de las comunidades migrantes. Así también las acciones concretas implementadas desde la política pública, donde algunas escuelas desarrollan *planes de acogida abiertos a la población migrante* para difundir, de manera formal o informal, la disponibilidad de sus establecimientos.

Jiménez *et al.* (2017), sin embargo, indica que a pesar de la acción positiva evidenciada por Poblete y Galaz (2017), la distribución de los y las estudiantes migrantes en el sistema educativo no ha sido organizada y tampoco equilibrada debido a las condiciones geográficas y culturales de las escuelas públicas, que presentan porcentajes de migrantes superiores al 30, 40 o incluso 50 % de la matrícula. Esto implica la necesidad de contar con sistemas de acogida efectivos que garanticen el acceso de los NNA migrantes, en la medida que presentan un mayor riesgo de verse inmersos en situaciones de desigualdad escolar, mientras las escuelas corren el riesgo de ser percibidas como *guetificadas* o ser discriminadas por ser ahora *escuelas migrantes* (Poblete & Galaz, 2017).

Los resultados del estudio de Mondaca *et al.* (2018) revelan que la presencia y distribución de estudiantes de origen peruano en Arica se relaciona con factores socioeconómicos y con el tipo de dependencia del establecimiento. Las escuelas que concentran mayormente a estudiantes de origen peruano son municipales, disponen de apoyo socioeconómico para los estudiantes y se ubican en zonas rurales.

Principio de accesibilidad

Desde el año 2005, la normativa del Mineduc (2005) permite la matrícula escolar de NNA migrantes al margen de la situación migratoria de sus familias. Sin embargo, como evidencia Jiménez *et al.* (2017), la documentación oficial es mayoritariamente de naturaleza instructiva-informativa, puesto que establece qué es lo que corresponde hacer, pero no cómo debe hacerse, dejando a voluntad de las escuelas la forma en que se incorporarían los y las estudiantes al sistema educativo. Incluso, los trámites de acreditación corren por parte de las autoridades de los mismos establecimientos. La investigación revisada (Joiko & Vásquez, 2016; Poblete & Galaz, 2017) indica que esto constituye un obstáculo al acceso de los NNA migrantes, especialmente para aquellos considerados en situación irregular, que no cuentan aún con RUT chileno y se les califica como *Niño RUT 100*² (Joiko & Vásquez, 2016). Para subsanar esta dificultad, en el año 2017 entra en vigencia una nueva normativa que, en lo sustantivo, responsabiliza al Mineduc de entregar, a través de sus oficinas de atención ciudadana, un identificador provisorio escolar³ que operará para todos los efectos como un número de identidad temporal (Mineduc, 2018; Poblete & Galaz, 2017).

Joiko y Vásquez (2016) revelan dos hechos importantes: por una parte, la exclusión que implica que «no hay un reconocimiento oficial del estudiante que ha pasado por la escuela en el país» (p. 148) y, por otra, la mercantilización del sistema educativo, en tanto que los establecimientos consideran como una obligación el recibir a NNA migrantes.

Finalmente, el artículo de Jorquera (2017) señala que, si bien existe un acceso a la educación básica y secundaria casi universal, el sistema escolar chileno —que permite la administración municipal o particular de los establecimientos subvencionados— tiene una estructura de financiamiento compartido «que ha derivado en una alta segmentación» (p. 6), basada en la situación socioeconómica familiar de los NNA. Esto vulnera el derecho a la educación y genera discriminación a partir de las prácticas de selección implementadas por estos establecimientos.

² *Niño RUT 100* se refiere al número de identificación creado por el Ministerio de Educación en 2015 que permitía a un establecimiento educacional matricular a un estudiante sin RUT (identificación nacional en Chile), por medio de la asignación de un número *100 millones* o *RUN provisorio*. Sin embargo, este sistema fue modificado debido a falencias evidentes para las experiencias educativas de los NNA migrantes (Mineduc, 2018).

³ El Identificador Provisorio Escolar es un número único, que entrega el Ministerio de Educación a los niños, niñas, jóvenes y adultos extranjeros, que no cuenten con RUT y que deseen incorporarse al sistema escolar chileno.

Principio de no discriminación

Este principio es uno de los más abordados por la literatura, puesto que la discriminación se considera uno de los aspectos más desafiantes en el marco de las experiencias educativas de los NNA migrantes. Según diversos autores (Pavez, 2012; Riedemann & Stefoni, 2015; Tijoux, 2013a), la presencia de discriminación en el contexto educativo es reflejo del escenario cultural chileno, caracterizado por su homogeneidad. Así, cualquier manifestación o expresión que *atente* contra esta, da paso a la existencia de una cierta intolerancia y a prejuicios. Los NNA inmigrantes son víctimas de un estigma social, de una *etiqueta* (Pavez, 2012). Y la escuela es uno de los principales espacios donde se reproducen interacciones caracterizadas por dominación, diferenciación y exclusión y de racialización, basadas en elementos de oposición (Joiko & Vásquez, 2016), donde se presenta una dualidad/binomio desde lo deseable-normal-dominante, versus el otro que es indeseable-anormal-dominado: chileno versus migrante, blanco versus negro, extranjero europeo versus extranjero latinoamericano (Bravo, 2012; Cerón *et al.*, 2017; Riedemann & Stefoni, 2015; Roessler, 2018; Stefoni, 2011; Tijoux, 2013a; Tijoux, 2013b).

En general, tampoco existen datos concretos respecto a las experiencias discriminatorias de los NNA migrantes en el país. La mayoría de los estudios revisados en esta materia son de naturaleza cualitativa o revisan casos particulares en Santiago, por lo que evidencian narrativas de discriminación en esa ciudad (Castillo *et al.*, 2018; Hein, 2012; Pavez, 2012; Pavez, 2017; Pavez *et al.*, 2018; Pavez & Galaz-Valderrama, 2018; Riedemann & Stefoni, 2015; Stefoni *et al.*, 2016), en el norte de Chile (Bustos & Gairin, 2017; Bustos & Pizarro, 2017) y muy recientemente en el sur del país (Alarcón *et al.*, 2017; Aravena *et al.*, 2019).

Los estudios revelan que la escuela es un espacio de reproducción de relaciones de dominación (Tijoux, 2013a, Tijoux, 2013b), las cuales son reflejo del fenómeno migratorio general. La escuela, como uno de los principales lugares de socialización, reproduce la discriminación que viven migrantes en Chile, y los NNA están sujetos a una etiqueta social (Pavez, 2012; Stefoni, 2011; Tijoux, 2013a). Así mismo, la revisión bibliográfica realizada da cuenta de experiencias discriminatorias, que van desde la discriminación entre pares, diferenciadas según origen de los niños y niñas inmigrantes (Bustos & Pizarro, 2017; Castillo *et al.*, 2018), hasta una normalización de prácticas incluso provenientes de los mismos docentes (Riedemann & Stefoni, 2015).

Diversos estudios revisados (Bravo, 2012; Jiménez & Fardella, 2015; Jiménez *et al.*, 2018) abordan cómo se gestiona la diversidad en las escuelas y cómo esto se asocia a la

discriminación. Una de las formas recurrentes es la invisibilización y negación de la presencia de estudiantes de otras nacionalidades o hijos de inmigrantes.

Por otro lado, se trata el tema de la hipervisibilización (Bravo, 2012), que se repite en otros estudios (Carrasco *et al.*, 2013; Roessler, 2018; Tijoux, 2013b), o se vincula con una idea discriminatoria donde se resaltan públicamente «particularidades étnicas y culturales» (p. 46). Esto se observa más recientemente con el aumento de migrantes haitianos y en estudios recientes que abordan el racismo y la racialización (Campos-Bustos, 2018; Pavez *et al.*, 2019).

Al respecto, Hein (2012) da cuenta en su estudio de corte transversal, del modo en que los entrevistados migrantes ven sus experiencias educativas como la principal fuente de maltrato y discriminación, lo que ocupa el lugar más preponderante en el relato de los jóvenes respecto a su paso por la escuela. Esta experiencia cambia al salir del colegio y, una vez entrevistados al terminar su proceso escolar, evidencian que desaparece la percepción de discriminación asociada a la desaparición de la distancia cultural que se daba en contextos educativos.

Principio de aceptabilidad y adaptabilidad en el marco cultural

El análisis integra ambos principios, en tanto los programas de estudios y los métodos pedagógicos deben ser aceptables y pertinentes culturalmente, así como flexibles en cuanto al modo en que se adaptan a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y diversos. Así, los estudios se analizan respecto de la capacidad de ajuste de las experiencias educativas de los NNA migrantes a la variante cultural, para observar si las experiencias son adecuadas y flexibles a su realidad. Así mismo, se considera el enfoque intercultural como la herramienta teórica para analizar los datos referidos a estos principios.

Existen publicaciones puntuales de experiencias educativas positivas como las abordadas en los estudios de Alvites y Jiménez (2011), Campos-Bustos (2019), Marín, (2014) y Mora, (2019). Marín (2014) estudia el caso de un taller de arteterapia implementado en una escuela del norte de Chile, que busca integrar a estudiantes migrantes y que efectivamente se vuelve un espacio seguro para abordar sus necesidades. Por otro lado, Mora (2019) propone un modelo de evaluación intercultural que puede ser entendido como una forma de inclusión práctica, puesto que se basa en la tensión que genera la diversidad cultural migrante. Finalmente, Campos-Bustos (2019) estudia el caso de un taller de

diálogo intercultural realizado por estudiantes universitarios en escuelas municipales con alta participación de haitianos. Esta experiencia demuestra que los NNA pueden convivir y enriquecerse culturalmente de manera mutua (p. 10), pero que este tipo de actividades deben ser diseñadas y planificadas. En la misma línea, otros estudios indican que las relaciones interpersonales y la socialización son esenciales para construir nuevas representaciones y un modelo que adopte la diversidad cultural sin intentar cambiarla (Salas *et al.*, 2017).

Adicionalmente, es relevante referir a los modelos reportados en el marco conceptual de las investigaciones revisadas, a partir de los cuales se gestiona la diversidad cultural y que pueden ser aplicables en el sistema educativo (Beniscelli *et al.*, 2019; Bustos & Pizarro, 2017; Pavez *et al.*, 2018; Stefoni *et al.*, 2016). En efecto, la forma en la que se gestiona la diversidad cultural puede afectar la aceptabilidad y adaptabilidad de los programas y el modo en el que ellos se ajustan a los NNA migrantes.

Bustos y Pizarro (2017) definen tres tipos de modelos de gestión de la diversidad en base a lo propuesto por Hannoun (1992): 1) *asimilacionismo*, que corresponde a un modelo de internalización de la cultura mayoritaria, que busca crear homogeneización mediante la imposición de una cultura dominante y que, por tanto, es incompatible con el resguardo de aspectos identitarios de origen; 2) *multiculturalismo*, que consiste en la gestión de la diversidad a partir de la cohabitación de diferentes culturas con límites establecidos entre ellas, y es una respuesta al modelo anterior puesto que busca eliminar la jerarquización cultural, incluso a riesgo de caer en la fragmentación social; 3) *interculturalismo*, que es el modelo que tiene como fundamento considerar la diversidad como inherente al ser humano y busca responder a la posible fragmentación social que podría generar el multiculturalismo (Bustos & Pizarro, 2017, p. 218).

Desde la perspectiva de los diversos estudios aquí revisados, el sistema educativo chileno debiese realizar un esfuerzo por promover, incluir e implementar un modelo intercultural.

El modelo intercultural debiera encontrarse en la base de un sistema educativo que busque promover el derecho a la educación en el sentido señalado por la *Observación general n.º 1* realizada por el Comité de los Derechos del Niño, que indica que uno de los objetivos fundamentales de este derecho es que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad de cada niño, sus capacidades y sus dotes naturales, reconociéndole características, intereses y capacidades únicas.

En general, las políticas estatales han orientado sus esfuerzos, al menos conceptualmente, hacia una educación intercultural (Mineduc, 2017). Sin embargo, las investigaciones examinadas dan cuenta de la predominancia de una gestión más bien asimilacionista (Aravena *et al.*, 2019; Beniscelli *et al.*, 2019; Carrasco *et al.*, 2013; Carmona & Naudón, 2018; Cerón *et al.*, 2017; Hernández, 2016; Mora, 2018). En este sentido, hay una invisibilización de los saberes culturales que poseen estudiantes migrantes, aun cuando se valora su presencia en términos de generar aprendizajes colaborativos e intercambiar costumbres positivas asociadas al estudiantado migrante, como que son respetuosos, tienen mejor vocabulario y modulación, entre otros. Esto también se evidencia en los estudios sobre currículum y los modelos de gestión de la diversidad donde se indica que en la actualidad el foco intercultural se reconoce desde lo indígena, pero no se sabe qué modelo predomina en las escuelas que poseen altas matrículas de estudiantes inmigrantes (Jiménez, 2014; Jiménez & Fardella, 2015). Además, el estudio de Hernández (2016) indica que tampoco se están llevando a cabo actividades que se orienten a eliminar prácticas racistas y discriminatorias. En función de lo anterior, se observa que la inclusión a partir de cambios en el currículum es una práctica regular y que la asimilación es más bien forzosa que dialógica (Hernández, 2016), lo que está vinculado con la experiencia de estrés por aculturación que presentan algunos estudiantes migrantes (Caqueo-Urizar *et al.*, 2019).

Diversos estudios dan cuenta de cómo las escuelas no presentan actividades coordinadas que tiendan hacia una integración intercultural y si se evidencia, son incipientes e intuitivas o van de la mano de esfuerzos individuales de los docentes (Hernández, 2016; Moreno & Oyarzún, 2013). En base a lo obtenido por Campos-Bustos (2019), el diálogo intercultural no es un proceso natural y debe ser enfocado y monitoreado por promotores competentes y con formación, cuestión que no ha logrado implementarse en el caso chileno.

Ahora bien, en materia de adaptabilidad a nivel curricular, Bustos y Pizarro (2017) reportan que las escuelas enfrentarían la tensión de la inclusión de estudiantes migrantes «sin gestionar cambios en sus procesos educativos, asumiendo que es el estudiante quien debe adaptarse al sistema escolar» (p. 230). En este sentido, a pesar de que los docentes dan cuenta de características positivas de los NNA migrantes, que facilitarían su éxito académico (no así los resultados obtenidos), se evidencian dificultades que aparecen cuando el proceso de homogeneización por asimilación se hace más traumático. Esto es, cuando los y las estudiantes no logran adaptarse del todo al sistema escolar y muestran introversión o falta de participación en clases.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos de la metasíntesis, el estudio logra responder las preguntas orientadoras planteadas inicialmente. En primer lugar, es necesario mencionar que existe un consenso entre los autores aquí relevados, en que la escuela se constituye en un espacio de acogida inicial para las familias migrantes; no solo por lo que implica en términos de formación primaria y secundaria dando cumplimiento a la obligación legal de la educación, sino también porque es un espacio que brinda protección y cuidado cuando los padres trabajan (Fusupo & Ichem, 2016). No obstante, para que la escuela se constituya en un espacio de integración social inicial de los NNA y sus familias, se deberían adoptar, al menos, medidas de orden administrativo, de orden educativo y otras orientaciones tendientes a la integración efectiva de las y los estudiantes al grupo curso, que se alineen en base al enfoque intercultural (Fusupo & Ichem, 2016).

Así mismo, al analizar las experiencias educativas desde los principios establecidos por el enfoque de derechos, llama la atención que, salvo respecto del principio de la no discriminación, las experiencias vinculadas a los otros principios se relacionan en mayor medida a la noción de integración de la niñez migrante en sistemas educativos que permanecen inalterados y que se alejan tanto de la interculturalidad como de la inclusión educativa.

En segundo lugar, y de acuerdo con los principios observados en este artículo, las modificaciones legales y normativas implementadas en Chile durante la última década han facilitado la disponibilidad y el acceso de los NNA migrantes al sistema educacional. No obstante, probablemente el desafío más significativo en la materia se relaciona con la necesidad de avanzar hacia una educación de calidad desde la perspectiva de derechos humanos, con las consecuentes implicancias prácticas que ello conlleva en función de lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño. En efecto, promover procesos de educación de calidad significa inculcar el respeto por los derechos humanos (art. 29 1b), potenciar la sensación de identidad y pertenencia (art. 29 1c), la integración de los niños y las niñas migrantes en la sociedad y su interacción con otros (art. 29 1d). Estos son desafíos aún pendientes.

Lo anterior implica superar la invisibilización de las distintas características y condiciones que enfrenta la niñez migrante para desarrollarse en el sistema escolar y, al mismo tiempo, abrir oportunidades que permitan cuestionar su estigmatización o etiquetaje, como lo plantea Pavez (2012). La escuela como espacio inclusivo debe reconocer a cada

niño y niña como ser único y diferente, no para acentuar las diferencias, sino para, en clave intercultural, localizar los puntos de encuentro que permitan atender la diversidad de las necesidades de cada persona a partir de fundamentar el acto educativo en el común entendimiento entre NNA, profesores y otros actores escolares (Serrano-Arenas *et al.*, 2019).

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, el desafío es contribuir a rescatar experiencias o prácticas educativas que han logrado reconocer y valorar las diferencias como una oportunidad de aprendizaje o que, desde la perspectiva de los derechos humanos, han contribuido a generar climas escolares de *paz, tolerancia e igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos*. Por ejemplo, esto implica indagar en las acciones que han desplegado los establecimientos escolares que han evidenciado una disminución en la percepción de violencia y discriminación por parte de los y las estudiantes, recogiendo también la opinión de los propios NNA.

En cuanto al principio de disponibilidad, los estudios revisados dan cuenta de la existencia suficiente de programas, establecimientos y políticas estatales que han buscado y logrado, a través de un abordaje más bien jurídico y administrativo, la existencia de condiciones de acceso al sistema educativo para los NNA migrantes, sin que ello garantice la inclusión educativa.

Un facilitador para el cumplimiento de este principio refiere a la cercanía geográfica de las escuelas. Sin embargo, un desafío es el equilibrio en el acceso, puesto que, por condiciones geográficas y culturales, los y las estudiantes migrantes presentan mayor riesgo de verse inmersos en situaciones de desigualdad escolar que generan riesgo de discriminación.

Respecto al principio de accesibilidad, es posible afirmar que, en términos generales, este se cumple. Sin embargo, las políticas indican que los niños y niñas deben acceder a la escuela, pero dejan a criterio de estas la forma en que ingresan; poniendo en marcha mecanismos que lamentablemente favorecen la discriminación. En efecto, los NNA migrantes tienden a enfrentar un sinnúmero de obstáculos y situaciones de vulnerabilidad social que dificultan su adecuado ejercicio del derecho a la educación. Adicionalmente y dado el carácter altamente segregado del sistema educacional chileno, la concentración de NNA migrantes en establecimientos con menos recursos, dificulta las posibilidades efectivas de la comunidad escolar de promover procesos de integración social basados en prácticas educativas interculturales.

En efecto, el principio de no discriminación es uno de los principios mayormente abordados en estudios e investigaciones empíricas. Si bien no existen datos cuantitativos oficiales, las publicaciones analizadas en este estudio dan cuenta de prevalencia de experiencias de discriminación escolar hacia padres y apoderados. En este sentido, un desafío del sistema educativo es generar políticas que apunten a promover prácticas innovadoras al interior de los establecimientos, para generar nuevas formas de interacción entre los actores educativos. Como demuestra el estudio de González *et al.* (2017), el aumento en la frecuencia de vínculos con migrantes es un mecanismo facilitador de cohesión social. Cabe destacar que desde el año 2016 el Mineduc ha generado orientaciones concretas que buscan favorecer el acceso e inclusión de estudiantes extranjeros. Sin embargo, la experiencia observada desde la literatura nos indica que en el espacio del aula ocurren situaciones normalizadas que niegan la inclusión educativa y donde no se recoge la diversidad de saberes de la niñez migrante ni se rescata la riqueza de esa diversidad. Con base en este punto, surge el desafío de generar mayores instancias de capacitación a los docentes y a la comunidad escolar en general.

Finalmente, los principios de aceptabilidad y adaptabilidad cultural también se presentan en tensión respecto a la realidad chilena, puesto que el sistema educativo no es del todo capaz de responder a la variante cultural y al contexto diverso del alumnado migrante. Esto es, no ha podido garantizar la implementación de un modelo intercultural a la luz del reconocimiento de un *otro/a* y tampoco en el despliegue de un diálogo y vinculación entre la realidad cultural chilena y la de los estudiantes migrantes (Beniscelli *et al.*, 2019; Walsh, 2009). La documentación revisada da cuenta de la predominancia de una gestión más bien asimilacionista, más vinculada a prácticas de integración —educativa y social—, que a inclusión educativa. En este sentido, todo lleva a pensar que los esfuerzos orientados hacia una educación intercultural realizados por las políticas estatales (Mineduc, 2017) resultan aún insuficientes.

La producción de artículos y documentación respecto a las experiencias educativas de estudiantes migrantes en Chile no se detiene y eso refleja la importancia de seguir generando contenido que tribute a mejorar la política pública educativa en temas de migración. Si bien la metodología utilizada consideró una revisión exhaustiva de la documentación

entre los años 2010 y septiembre de 2019,⁴ se registran nuevos artículos científicos (Alarcón, 2020; Ibáñez, 2020; Jara & Vuollo, 2020; Lizama & Morales, 2020; Molina *et al.*, 2020; Pavez *et al.*, 2020; Stang *et al.*, 2020; Stefoni & Corvalán, 2020; Valdés *et al.*, 2020; Valledor *et al.*, 2020) que para este año han generado información y discusión útil para aportar en el desarrollo de una inclusión educativa intercultural de los NNA migrantes en Chile. La mayoría de ellos da cuenta de conclusiones y resultados similares a los expuestos en este artículo, que se remiten a que aún falta instalar y valorar la diversidad cultural en los espacios educativos con el fin de mejorar la inclusión de los estudiantes migrantes y con esto sus experiencias educativas, y que, además, este proceso debe ser guiado por las instituciones correspondientes, como el Ministerio de Educación (Alarcón, 2020; Pávez *et al.*, 2020; Stang *et al.*, 2020; Stefoni & Corvalán, 2020). Por otro lado, otros artículos presentan análisis de propuestas y alternativas desde el enfoque intercultural para sortear el rezago de los estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno, en el marco de una ausencia estatal respecto a este tema (Jara & Vuollo, 2020; Valdés *et al.*, 2020; Valledor, 2020). Finalmente, otros artículos profundizan en la realidad de nuevos migrantes (Ibáñez, 2020) y abren discusiones exploratorias respecto a otros niveles educativos, específicamente a educación parvularia (Molina *et al.*, 2020).

Por tanto, el principal desafío y oportunidad que se desprende de los hallazgos y resultados de este trabajo podría constituirse en recomendaciones de política pública para el sector educación. Sobre todo, en lo que respecta a la implementación efectiva del enfoque de educación intercultural, que a su vez supone diferentes retos en los distintos ámbitos del sistema escolar; así como lineamientos de comprensión e intervención de la niñez migrante en Chile y en otros países de América Latina. Por una parte, se requiere avanzar en medidas administrativas, protocolos y diseños curriculares que resguarden y valoren la diversidad, pero también fortalecer y desarrollar capacidades profesionales e institucionales para la interculturalidad (Carmona & Naudon, 2018). Esto supone impulsar procesos de reflexión en las comunidades escolares sobre el reconocimiento de las culturas, relaciones interculturales en los diferentes espacios, entre otros (Fusupo & Ichem, 2016; Mineduc, 2017; Riedemann & Stefoni, 2015; Stefoni *et al.*, 2016). Toda vez que no resulta posible acercarse a una educación intercultural si no se dispone de docentes en formación continua, para promover e instalar en las escuelas una perspectiva intercultural

⁴ Es importante mencionar que muchos de estos artículos se registran en 2019; sin embargo, en este artículo se considera la revisión de artículos hasta septiembre de 2019. A pesar de la limitante metodológica de no contar con artículos del presente año y de finales de 2019, por razones metodológicas, se opta por mantener los artículos revisados durante septiembre de 2019.

que sea coherente con el enfoque de derechos y que favorezca experiencias educativas inclusivas capaces de permear y enriquecer los contextos escolares.

Agradecimientos

Agradecemos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, en particular al programa Fondecyt y a la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile por patrocinar la investigación y, por tanto, esta publicación.

Referencias

- Alarcón, J. (2020). Immigrants and discourse of inclusion in educational policy in Chile. Reflections from the redistribution or recognition dilemma. *Veritas*, (45), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732020000100075>
- *Alarcón, M., Ruiz, S., Segura, C., & Vergara, G. (2017). Accesibilidad educacional desde la mirada de los inmigrantes latinoamericanos en el Gran Concepción. *Revista Electrónica de Trabajo Social*, 9, 9-18.
- *Alvites, L. S., & Jiménez, R. A. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, (7), 121-136.
- *Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M., & Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes en la región de La Araucanía, Chile: representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100055>
- *Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista: paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423. <https://doi.org/f7cn>
- *Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 39-52.
- *Bustos, R., & Gairin, J. (2017). Expectativas académicas de estudiantes y padres migrantes: el caso de Arica en la frontera de Chile y Perú. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3), 1-28.
- *Bustos, R., & Pizarro, E. P. (2017). Migrantes en aulas de la frontera chilena: representaciones según el país de origen. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, (19), 215-235.

- *Campos-Bustos, J. (2018). Diálogo intercultural en las aulas: el caso chileno haitiano. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 155-166. <https://doi.org/f7cp>
- *Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450. <https://doi.org/f7cr>
- *Caqueo-Urizar, A., Flores, J., Irarrázaval, M., Loo, N., Páez, J., & Sepúlveda, G. (2019). Discriminación percibida en escolares migrantes en el Norte de Chile. *Terapia Psicológica*, 37(2), 97-103. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082019000200097>
- *Carmona, K., & Naudón, P. (2018). Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. Aproximaciones desde un estudio cuantitativo on-line. *Academia y Crítica*, (1), 1-22.
- *Carrasco, C., Molina, M., & Baltar, M. J. (2013). Inmigración, infancia e integración socio-educativa: un estudio etnográfico sobre niños palestinos en Chile. *Revista Chilena de Antropología*, (27), 141-16. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2013.27361>
- *Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- *Cerón, L., Pérez-Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://doi.org/f7cs>
- Cillero, M. (s. f.) *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. <https://bit.ly/3eeaKXQ>
- Departamento de Extranjería y Migración de Chile. (2003). *Oficio Circular n.º 6232*. Autor.
- Departamento de Extranjería y Migración de Chile & Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2007). *Convenio por Resolución Exenta n.º 6677*. Autor.
- *Eyzaguirre, S., Aguirre, J., & Blanco, N. (2019). Dónde estudia, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. En I. Aninat, & R. Vergara (Eds.), *Inmigración en Chile: una mirada multidimensional*. Centro de Estudios Públicos, Fondo de Cultura Económica.
- Fabiano, M. L., Bógus, L. M., & Pasternak, S. (2019). Educação e inclusão social: desafios e dilemas enfrentados pelas crianças imigrantes no Brasil. *Revista Temas de Antropología y Migración*, (11), 165-184.
- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X. M., & Carrera-Fernández, M. V. (2020). Déficit en la acción socioeducativa dirigida a adolescentes vulnerables latinoamericanos residentes en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18202>

- Feuk, R., Perrault, N., & Delamónica, E. (2010). *Infancia y migración internacional en América Latina y el Caribe: desafíos* Boletín de la Infancia y Adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del milenio. Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904. <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- Fundación Superación de la Pobreza & Instituto de Estudios Municipales. (2016). *Educación e interculturalidad en escuelas públicas: orientaciones desde la práctica*. Autores. <https://bit.ly/3ninfK5>
- *González, R., Bargsted, M., Miranda, D., Carvacho, H., Tropp, L., Laar C., Muñoz, B., Álvarez, B., De-Tezanos, P., Doña, C., Valdenegro, D., Volgger, A., & Cheyre, M. (2017). *Resultados primera ola estudio longitudinal social de Chile [ELSOC]*. Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social.
- Hannoun, H. (1992). *Els Ghetts de l'escola: per una educació intercultural*. Eumo.
- *Hein, K. (2012). Migración y transición: hijos de inmigrantes de origen latinoamericano en su transición de la escuela al trabajo en Chile. *Sí Somos Americanos*, 12(1), 101-126. <https://doi.org/10.4067/s0719-09482012000100005>
- Henao-Agudelo, C., Lalueza, J. L., & Tenorio, M. C. (2016). Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 603-615.
- *Hernández, A. (2016a). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000200009>
- *Hernández, A. (2016b). La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en educación. *Diálogos Educativos*, (31), 111-136.
- Ibáñez, K. (2020). Construcciones identitarias migrantes: identidades en resistencia e identidades estratégicas en niños y niñas haitianos en Santiago de Chile. *Revista Innova Educación*, 2(2), 260-279. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.003>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile 31 de diciembre 2018*. Departamento de Extranjería y Migración.
- Jara, L., & Vuollo, E. (2020). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 333-351. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300333>
- *Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 409-426. <https://doi.org/f7cw>

- *Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- *Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017). Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/f7cx>
- *Jiménez, F., Valdés, R., & Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, 64(3), 173-191. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000300173>
- *Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: «No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades». *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <https://doi.org/ggz3mc>
- *Jorquera, C. (2016). Interpelaciones a la escuela desde la diversidad migrante: convivencia y diversidad. En G. Salas, C. Cornejo, P. Morales, & E. Saavedra (2016), *Del pathos al ethos: líneas y perspectivas en convivencia escolar*. Universidad Católica del Maule.
- *Jorquera, C. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.27297>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-40
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P., & Moher, D. (2009). The Prisma statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 62(10), 1006-1012. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Lizama, C., & Morales, M. (2020). Expectativas académicas de estudiantes y apoderados migrantes y nativos de escuelas de Santiago de Chile. *Alternativas en Psicología*, (45), 117-130.
- *Marín-Alaniz, J. (2014). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 9, 61-72. https://doi.org/10.5209/rev_arte.2014.v9.47482
- *Marín-Alaniz, J. (2018). Educando en la frontera norte de Chile: el patrimonio cultural desafiando la exclusión social. *Estudios Fronterizos*, (19), e019. <https://doi.org/f7cz>
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Oficio ordinario n.º 07/1008(1531)*. Autor.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Documento: orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Autor.

- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Autor. <https://bit.ly/3xj9trc>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D., & Prisma Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The Prisma statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molina, R., Muñoz, V., & Hernández, J. (2020). La percepción de las educadoras de párvulos y el proceso de inclusión educativa de niños y niñas inmigrantes de 2 a 5 años durante actividades de juego en aula en un jardín infantil de la ciudad de Antofagasta. *Revista Akademeia*, 18(1), 119-145.
- *Mondaca, C., Gairín, J., & Muñoz, W. (2018). Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia*, 43(1), 28-35.
- *Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682018000100231>
- *Mora, M. (2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97. <https://doi.org/f7c2>
- *Moreno, K., & Oyarzún, C. (2013). ¿Interculturalidad en el sistema educacional chileno?: representaciones sociales de la integración de estudiantes extranjeros en dos establecimientos educacionales municipales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(3), 764-790.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general N° 13: el derecho a la educación (artículo 13)*. Autor.
- Pastor, E., Prado, S., & Moraña, A. (2018). Impacto de la Convención sobre los Derechos del Niño en los estados de Argentina, Brasil, Chile, España y Uruguay. *Revista Prisma Social*, (23), 66-100.
- Pautassi, L., & Royo, L. (2012). *Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4044/1/S1201027-es.pdf>
- *Pavez-Soto, I. (2010). Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile: la infancia como un nuevo actor migratorio. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 8(12), 27-51.
- *Pavez-Soto, I. (2012a). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0716-632x.2012.27479>
- *Pavez-Soto, I. (2012b). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <https://doi.org/f7c3>

- *Pavez-Soto, I. (2013). Los significados de «ser niña y niño migrante»: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, (35), 183-210. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682013000200009>
- *Pavez-Soto, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). *Chungará (Arica)*, 49(4), 613-622. <https://doi.org/10.4067/s0717-73562017005000105>
- *Pavez-Soto, I., & Galaz-Valderrama, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 73-86. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812018000300073>
- *Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olguín, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades*, (11), 71-97. <https://doi.org/10.31644/ed.11.2018.203>
- *Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia: Revista de Ciencia y Tecnología de América*, 44(7), 414-420.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., & Domaica-Barrales, A. (2020). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183. <https://doi.org/fb4f>
- Peña, J., & García-Mendoza, E. (2019). Niños, niñas y adolescentes de circuito: entre la precariedad y la frontera. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-21. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17211>
- *Pérez, A. (2011). Niñez en movimiento: construcciones sociales de una política pública para niñas y niños migrantes. En Torres, O. (2011), *Niñez y ciudadanía*. Pehuén.
- *Poblete, R., & Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/f7c5>
- Reis, S., Leite, A., Alvarenga, W., Araújo, J., Zago, M., & Nascimento, L. (2017). Meta-synthesis about man as a father and caregiver for a hospitalized child. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 25. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.1850.2922>
- *Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300010>
- *Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de «desubicamiento» del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación*, (49), 50-81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>

- *Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, E., Thayer, L., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5), 1-15. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300010>
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health*, 30(1), 99-111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Schreiber, R., Crooks, D., & Stern, P. N. (1997). Qualitative meta-analysis. En J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (pp. 311-326). Sage.
- Serrano-Arenas, D., Ochoa-Cervantes, A. & Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-22. <https://doi.org/f7c6>
- Sherwood, G. (1999). Meta-synthesis: Merging qualitative studies to develop nursing knowledge. *International Journal for Human Caring*, 3(1), 37-42. <https://doi.org/gft85p>
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 01, 11-14.
- Stang, M., Roessler-Vergara, P. & Riedemann-Fuentes, A. (2020). Re-producción de fronteras en el espacio escolar: discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 313-331. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300313>
- *Stefoni, C. (2011). Ley y política migratoria en Chile: la ambivalencia en la comprensión del migrante. En B. Feldman, L. Rivera, C. Stefoni, & M. Villa (Eds.), *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías* (pp. 79-111). Flacso.
- *Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Universidad de Deusto.
- *Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182.
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2020). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/f7c7>
- *Tijoux, M. E. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <https://doi.org/f7c8>
- *Tijoux, M. E. (2013b). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(61), 83-104.

- Valdés, R., Jiménez-Vargas, F., Hernández-Yáñez, M. & Fardella, C. (2020). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300261>
- Valverde, F. (2008). Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos. *Revista Mad*, (3), 95-119. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2008.31055>
- Valledor, L., Garcés, L., & Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la Educación*, (52), 49-80. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.795>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. <https://bit.ly/3ektGnT>
- Yúdice, G. (2006). ¿Una o varias identidades? *Nueva Sociedad*, (201), 106-116.
- Zenklusen, D. (2020). «Quiero seguir estudiando para ser alguien»: análisis de las trayectorias educativas de jóvenes peruanos en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18203>